

# **O ENSINO DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESTUDO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO FRENTE À ADEQUAÇÃO DAS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO.**

---

*Rosa Elane Antoria Lucas<sup>1</sup>*

*Beatriz Bartz das Neves*

*Claudia Werner Flach*

*Daniel Brum Corrêa*

*Elenice Crochemore Rutz*

*Éverson Gabriel Mesquita da Martha*

*Jean Carlo Cardoso dos Santos*

*Liliane Redu Knuth*

*Silvia Regina Carvalho Rachi*

*Thaís Aldrighi da Silva Blank*

## **1 RESUMO**

O presente tema de pesquisa urge da necessidade da escola proporcionar a sustentação das necessidades intelectuais e sociais dos sujeitos emergentes e emergidos do campo. A qualificação política, pedagógica e intelectual dos professores do campo é o primeiro desafio a ser enfrentado, já que a educação continuada está cada vez mais presente nos movimentos sociais. A educação do campo precisa desenvolver uma nova proposta pedagógica para as escolas do meio rural, que ajude a solucionar os problemas do dia-a-dia e contribua para a manutenção dos trabalhadores do campo; rever os currículos (conteúdos e metodologia de formação profissional) e educar para a produção e para a cooperação, preparando sujeitos capazes de intervenção e transformação prática da realidade. Partindo desse pressuposto, o projeto de pesquisa analisará o projeto político pedagógico de vinte e três escolas rurais do município de Pelotas/RS frente à adequação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. A sua importância na formação continuada e orientação em sala de aula do professor de geografia do ensino fundamental, bem como suscitar debates em torno de políticas educacionais para o campo no município de Pelotas e um novo olhar para a Grade Curricular do Curso de Licenciatura de Geografia da UFPel. Para concretizar os objetivos propostos será realizada uma pesquisa qualitativa tendo

---

<sup>1</sup> [rclucas.sul@terra.com.br](mailto:rclucas.sul@terra.com.br) – Laboratório de Estudos Urbanos, Regionais e Ensino de Geografia. Orientadora do Grupo de Estudos Geográficos em Educação no e do Campo.

como procedimentos, uma pesquisa bibliográfica, documental e trabalho de campo. Os resultados serão analisados por meio da técnica de análise de conteúdo.

## 2 INTRODUÇÃO

O Brasil sendo um país, historicamente, de origem agrária, no qual o sistema econômico era direcionado para o colonialismo, o latifúndio e o trabalho escravo, a educação rural não é tratada nas constituições de 1824 e 1891. Mesmo que de maneira frágil a Constituição de 1934 aponta algum tratamento para a educação rural no que tange ao financiamento e apresenta uma relevância maior de tratamentos aos aspectos educacionais, lembrando que essa preocupação vai basear-se no termo *adaptar*. No decorrer do desenvolvimento econômico brasileiro surgem outras Constituições como a de 1937 e 1946. A de 1937 enfoca a importância da educação profissional no contexto da indústria, mas não traz propostas para o ensino agrícola. Enquanto a Constituição de 1946 retoma o incentivo ao ensino na zona rural contemplado pela Constituição de 1934, diferenciando-se da mesma, porque transfere todo o ensino rural para a empresa privada, inclusive o ensino agrícola. Posteriormente, as constituições de 1967 e na emenda de 1969 repetem a questão de financiamentos e intensificam-se a questão *adaptar* a escola à realidade rural (KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002).

Na década de 60 as questões sociais ficam gritantes e urge a organização dos movimentos sociais que passam a lutar por diversos direitos, sendo um deles a educação. Mais tarde diversos movimentos de educação surgem no campo em diversos estados do País. Esses movimentos ascendem um debate sobre as características da educação do campo, defendidas não só pela precariedade das escolas rurais, mas também pelas especificidades que o próprio espaço exigia como as questões sociais, políticas, econômicas e culturais.

Mas, em 1964 surge o movimento *cal a boca*, período da Ditadura Militar, com o objetivo de atingir a modernização fazendo a assepsia das pressões e conflitos sociais. No período de transição correspondente à Nova República entre 1985 e 1989, em nome do combate ao autoritarismo foi introduzido uma política da “racionalidade democrática” que acabou gerando dispersão e descontrole de recursos justificando práticas clientelistas.

Portanto, é nesse contexto que se fortalece a pressão sobre a Constituição de 1988, conseguindo que os artigos 208 e 210 trouxessem uma concepção que considerasse as especificidades do campo como local diferenciado e ao mesmo tempo fazendo parte da sociedade como um todo. A regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases de nº 9.394/96, o art. 28 e os incisos estabeleceram uma nova forma de sociabilidade no âmbito da política, quando submete o processo de *adaptação* que até então vinha sendo estabelecido pelas outras Constituições por à *adequação*. Além de reconhecer a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, também encaminha uma política educacional para a educação rural.

Assim, os Movimentos Sociais, através das suas lutas e suas formas de organização e expressão, tem ajudado a afirmar direitos, a humanizar as pessoas criando novas possibilidades de viver com dignidade. Entretanto, a educação do campo e escola do campo são palavras que encerram uma história de luta, de um trabalho que começou a dar frutos com a aprovação, em dezembro de 2001 pela CEB/CNE e, posteriormente, homologada, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 3 de abril de 2002, pela Resolução CNE/CEB 1 e regulamentada por quinze artigos, sem fragmentar o projeto global de educação do país.

### **3 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO TEMA**

Atualmente, nos setores da atividade humana, admite-se o projeto como uma atividade que além de exigir uma consonância entre objetivos e práticas, estabelecem também um caminho que, a partir da realidade concreta do indivíduo leva-o a um processo de reflexão sobre suas ações, na intenção de melhorar suas condições de vida.

Na educação o projeto possui um valor inestimável para a escola, além de refletir a sua identidade, o ideal de uma comunidade educativa e o resgate em cada um dos educador-participantes a capacidade de acreditar, desejar e ter esperanças em relação à escola e aos seus alunos, também tem por finalidade de planejar o que pretende fazer, realizar, é buscar um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. As idéias têm como orientação lançar-se para diante, com base no que já tem, buscando o

possível. É antever um futuro diferente do que já está sendo realizado. Nas palavras de Gadotti:

todo o projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se atravessar um período de instabilidade e buscar numa nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI, 1994, p.579).

O projeto é a concretização da identidade da escola e do oferecimento de garantias para um ensino de qualidade, por isso é construído coletivamente com a participação de todos os membros da comunidade educativa<sup>2</sup>, a partir de questionamentos que englobem a realidade social e escolar, e esta, em particular, explicitando suas ações em busca do aprimoramento ou alteração dessa realidade. Não é algo definitivo e acabado, está em constante construção, porque é um processo permanente de busca de qualidade, e como tal, jamais se esgotará deixando de ser um simples registro escrito a ser um compromisso assumido e definido coletivamente (ANDRÉ, 2001).

Conforme Libâneo (2001), o Projeto Político Pedagógico deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola, tendo em conta as características do instituído e do instituinte. Para Vasconcelos (1995) é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição.

Para Veiga (2001), a concepção de um projeto pedagógico deve apresentar características tais como: ser um processo participativo de decisões; preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições; explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo; conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica; explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

<sup>2</sup> Entende-se por comunidade educativa todos os segmentos – alunos, professores, equipe diretiva, pais, funcionários – que compõem a estrutura da escola.

O projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. Não é algo que é constituído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola como a pessoa, a sociedade e a educação. (DEMO, 1995; FREIRE, 1994 e GADOTTI, 1994). Também por duas dimensões, a pedagógica e a política. A primeira possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias à escola, visando à efetivação de seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 1998). Já a segunda está intimamente articulada ao compromisso sociopolítico e com os interesses reais e coletivos da população majoritária, tendo compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. A sua execução dá-se na medida em que se realiza enquanto prática especificamente pedagógica (VEIGA, 1998 e ANDRÉ, 2001).

Em síntese, o desafio que o projeto político-pedagógico traz consigo de entender e considerar o projeto como processo sempre em construção, cujos resultados são gradativos e mediatos, está ligado a função precípua da equipe diretiva ou coordenadora no sentido de administrar e liderar sua consecução, em sintonia com o grupo.

Portanto, a escola rural precisa ter uma visão dialética da realidade social possibilitando perceber que ao lado de mecanismos de opressão e dominação, da luta pelo poder, existe todo um movimento de resistência e contraposição ao sistema, mesmo que isso se esconda sob as mais diversas aparências. Assim, a educação nacional deve merecer uma atenção especial, tendo em vista as particularidades que a envolvem, considerando que o universo rural possui uma dinâmica própria na conjugação do trabalho e da produção, além da coexistência de valores culturais e de competências específica dos seus membros.

Dessa forma a geografia oportuniza a chance de desenvolver estas qualidades nos educandos quando trabalhada de forma direcionada e objetivada. A partir de 1930, a geografia encontrou um espaço no currículo escolar, quando foi criado o Ministério de Educação ocasião em que começou a organização do Sistema

Educacional Brasileiro. Como educadores na área da geografia, tem-se um compromisso com a formação da cidadania de nossos alunos, de possibilitar que ele construa relações com o espaço em que está inserido e que seja capaz de transformá-lo, a partir da leitura da sua realidade através da observação e a interpretação como um todo, formado por uma ponte de conhecimento através de recursos não verbais como gráficos, desenhos, estatísticas, e outros.

O conteúdo é muito importante para o ensino de Geografia, mas a interpretação geográfica é o essencial. Segundo Rego (2003), essa interpretação atravessa os fatos geográficos e estabelece articulações em nível crescente que constitui uma rede de muitos nexos, com inter-relações de ordens diversas. Também são “extremamente vastos e cada vez mais vão aumentando, o que significa que deve ser feita uma seleção destes, o que tem sido uma tarefa bastante árdua para os professores” (CASTROGIOVANI; CALLAI; KAERCHER, 2008, p. 103). Vê-se que o professor de geografia se encontra em uma posição difícil, e este deve fazer o melhor que pode para selecionar conteúdos relevantes e, ao mesmo tempo, interessantes para seus alunos. Como uma orientação nesta tarefa, CASTROGIOVANI; CALLAI; KAERCHER (2008) reflete que

o conteúdo da Geografia [...] é o material necessário para que o aluno construa o seu conhecimento, aprenda a pensar. Aprender a pensar significa elaborar, a partir do senso comum, do conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com os outros saberes (do professor, de outros interlocutores), o seu conhecimento. Este conhecimento, partindo dos conteúdos de Geografia, significa “uma consciência espacial” das coisas, dos fenômenos, das relações sociais que se travam no mundo. (CASTROGIOVANI; CALLAI; KAERCHER, 2008, p; 95).

A formação continuada dos professores e o projeto político-pedagógico não devem limitar-se aos conteúdos curriculares, porque “o grande desafio da escola, ao construir sua autonomia, deixando de lado seu papel de mera ‘repetidora’ de programas de ‘treinamento’, é ousar assumir o papel predominante na formação dos profissionais” (VEIGA e CARVALHO 1994, p.50). A melhoria da qualidade da formação profissional e a valorização do trabalho pedagógico implicam, também, a indissociabilidade entre a formação inicial e a formação continuada. O reforço à valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes o direito ao aperfeiçoamento profissional permanente, significa “valorizar a experiência e o

conhecimento que os professores têm a partir de sua prática pedagógica" (VEIGA e CARVALHO, 1994, p.51).

Nesse sentido as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, homologada em 03 de abril de 2002 e a proposição dos cinco elementos essenciais para que a escola do campo cumpra seu papel de inserção cidadã da população rural na definição dos rumos da sociedade brasileira, são os pontos de partida para adentrar-se no projeto político pedagógico e no conteúdo de Geografia, a fim de compreender o espaço geográfico e descobrir qual a contribuição desse material nas aulas e na formação do professor do ensino fundamental. Estes baseados pela Resolução nº1 são regularizados pelos arts 4º e 5º - que orientam a proposta pedagógica e organização curricular; o art.7º - a organização do sistema de ensino e estrutura escolar; os arts 8º e 9º - a gestão escolar participativa e valor das parcerias; os arts 12º e 14º - a formação inicial e continuada dos professores e os arts 14º e 15º - o financiamento da educação nas escolas do campo.

Não esquecendo que esse trabalho também é dever do estado promover, pois está garantido na Constituição Estadual de 1988, artigo 217 "[...] o Estado elaborará política para o ensino fundamental e médio de orientação e formação profissional, visando, entre outras finalidades, auxiliar, através do ensino agrícola, na implantação da reforma agrária" (KOLLING *et. al.* 2002, p.69), esse artigo colocou o Estado em destaque ao nível nacional e entre os diversos pesquisadores, quando dizem que cabe, no entanto,

[...] um especial destaque à Constituição do Rio Grande do Sul. É a única unidade da federação que inscreve a educação do campo no contexto de um projeto estruturador para o conjunto do país. Neste sentido, ao encontrar o significado do ensino agrícola no processo de implantação da reforma agrária, supera a abordagem compensatória das políticas para o setor e aponta para as aspirações de liberdade política, de igualdade social, de direito ao trabalho, à terra, à saúde e ao desenvolvimento dos trabalhadores(as) rurais. (KOLLING *et. al.*, 2002, p.65).

A partir do exposto, justifico a presente pesquisa, visto que as políticas sociais em determinada formação social concreta não são só determinadas pela consolidação dos níveis de participação popular alcançados, mas também pelo mundo acadêmico. Já que as Diretrizes não têm força, por si só, de se impor a toda uma trajetória histórica da educação brasileira.

## 4 OBJETIVOS

### 4.1 Objetivo Geral

Observando a contribuição das Diretrizes Operacionais para as escolas básicas do campo, o presente estudo tem como objetivo geral: estudar se o projeto político pedagógico das escolas de ensino fundamental do município de Pelotas/RS se *adequam* as normas da legislação educacional das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, e promovem um ensino da Geografia que atenda à demanda da população escolar e da comunidade rural.

### 4.1. Objetivos Específicos

O objetivo geral concretizar-se-á através dos seguintes objetivos específicos: identificar a organização do sistema de ensino e a estrutura escolar para as escolas rurais; diagnosticar, sistematizar e avaliar as concepções dos professores do ensino fundamental em relação à educação do campo; entender a proposta pedagógica, a organização curricular e a disciplina de geografia; apresentar sugestões teóricas e metodológicas sobre a educação do campo, que contribuam para o desenvolvimento de práticas construtivas e participativas, a fim de atender as especificidades das comunidades rurais.

## 5 PLANO DE TRABALHO

Para alcançar os objetivos propostos será realizada uma pesquisa teórica tendo como procedimentos, uma pesquisa bibliográfica, documental e de trabalho de campo.

A pesquisa bibliográfica será realizada durante todo o período da execução do trabalho, e terá como temas centrais, Educação do Campo, Projeto Político Pedagógico, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e Formação continuada dos Professores.

Durante a pesquisa documental serão analisados vários documentos, a fim de detectar a concepção e o como estão sendo tratados os temas relacionados à educação do campo, bem como sua problematização na seleção e apresentação dos conteúdos de ensino. Para isso serão analisados os documentos: Política educacional do município. Censo Escolar do município. Projeto Político Pedagógico

das escolas rurais de ensino fundamental. A organização curricular do ensino de Geografia. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

A pesquisa de campo terá como instrumento de coleta de dados entrevistas semi estruturadas com os educadores que atuam no ensino fundamental de vinte e três (23) escolas e os educandos do Curso de Licenciatura em Geografia.

Após será realizado a análise dos dados servindo de base para a formulação de uma proposta de ensino teórica/metodológica para o ensino de Geografia na rede pública municipal, bem como encaminhar um debate sobre a implementação de políticas educacionais para o campo no município de Pelotas e um novo olhar sobre a Grade Curricular do Curso de Licenciatura do Curso de Geografia da Universidade Federal de Pelotas.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (orgs.). *Ensinar a Ensinar*. São Paulo, 2001.

CASTROGIOVANI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

ARROYO, Miguel G; FERNANDES, Bernardo M. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 2).

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens*. São Paulo: Vozes, 2000.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli S. Um projeto popular para o Brasil. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº3).

DEMO, Pedro. *Cidadania Tutelada e Cidadania Assistida*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1995.

DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA nas Escolas do Campo. In: KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. (orgs.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, 3 de Abril de 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

- \_\_\_\_\_. *Extensão e comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GADOTTI, Moacir. *Projeto da Escola Cidadã: a hora da sociedade*. São Paulo: IPF, 1994.

KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. (orgs). *A educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 4).

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. Goiânia:Alternativa, 2001.

REGO, Nelson; SUERTEGARAY, Dirce Maria; HEIDRICH, Álvaro. O Ensino de Geografia como uma hermenêutica instauradora. In: REGO, Nelson et al (orgs.). *Um pouco do mundo cabe nas mãos, geografizando em educação o local e o global*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003, p. 275-310.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico*. São Paulo: Liberdade, 2006.

\_\_\_\_\_. *Planejamento - plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo:elementos metodológicos para elaboração e realização*. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola*. Campinas:Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma. P. A.; CARVALHO, M. Helena S. O. A formação de profissionais da educação. In: MEC. *Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica*. Brasília, 1994.